

Sibylle Zrost

Die Herausbildung schöpferischer Fähigkeiten am Bauhaus

Eine Betrachtung aus hochschulpädagogischer Sicht

1. Einleitende Bemerkungen

Führende Bauhausforscher, u. a. Claude Schnaidt¹, haben 1976 festgestellt, daß das Bauhaus zwar als Phänomen neuer Gestaltungsweise, als technische und politische Novität allorts erwähnt wird, daß aber der Tatsache, daß das Bauhaus in allererster Linie eine Ausbildungsstätte gewesen ist, deren Wirkungsweise auf bewußten, pädagogischen Prozessen basierte, kaum Rechnung getragen wurde. In Gemeinschaftsarbeit von Bauhaus-Fachleuten und Pädagogen gilt es, diese Lücke zu schließen.

Ich möchte mich in diesem Beitrag beschränken auf einen der pädagogischen Aspekte des Bauhauses, der unseres Erachtens korreliert mit einem Forschungsgegenstand der sozialistischen pädagogischen Wissenschaft.

Die Herausbildung und Festigung von schöpferischen Fähigkeiten als Voraussetzung und Zielsetzung für den schöpferisch engagierten Menschen war die umfassendste pädagogische Zielstellung des Bauhauses. Trotz unterschiedlicher Lehrmethoden und Auffassungen vom Ausbildungsgang waren sich hierin alle Bauhauslehrer einig. Unter den realen Bedingungen sozialistischer Produktionsverhältnisse ist es gleichermaßen nötig, die Frage nach dem Wesen schöpferischer Fähigkeiten, nach deren Entwicklungsbedingungen und hemmenden Faktoren zu stellen. Wichtig ist es, im Zeitalter der wissenschaftlich-technischen Revolution alle schöpferischen Potenzen im Menschen freizulegen, um sie für den gesellschaftlichen Gesamtprozeß und für die Entwicklung der Einzelpersonlichkeit andererseits nutzbar zu machen.

Wenn wir uns als Hochschulpädagogen mit dieser Fragestellung als Forschungsgegenstand beschäftigen, so liegt der Bezugspunkt zum Bauhaus nahe. Dabei ist unsere Position bei der Beschäftigung mit dem Bauhauserbe solcher Art, daß wir seine programmatischen Zielstellungen historisch einzuordnen bestrebt sind, daß wir an die progressiven kulturpolitischen Traditionen kritisch und vom marxistischen Standpunkt aus herangehen, und zwar im Sinne einer Weiterführung.

Es wäre falsch, in einen Anachronismus zu verfallen und von einem pädagogischen Vorgriff zu sprechen, dem wir heute möglicherweise nichts mehr hinzuzufügen hätten.

2. Der Unterricht am Bauhaus

Durch die konsequente Hinwendung zur handwerklichen Tätigkeit ist erkennbar, daß die wesentlichen Gedanken der Reformpädagogik, die zu Beginn dieses Jahrhunderts Schulpraktiker, Theoretiker und Politiker gleichermaßen beschäftigt haben, von Gropius aufgegriffen und für das Bauhaus spezifiziert wurden. Parallele Bestrebungen sind in dieser Zeit aus Deutschland, aber auch aus der Sowjetunion bekannt geworden. In Thüringen wurden ähnliche Gedanken in Wickersdorf und Gotha verwirklicht. Die Thüringer Reformgesetzgebungen unter Minister Greil schafften zeitweilig günstige Bedingungen für die Schulpraxis.

Das Bauhaus hat jedoch das polytechnische Prinzip der Arbeitsschule in Verbindung mit Aspekten des Handfertigkeitsunterrichts am konsequentesten realisiert. Erstmals wurde es durch Gropius auf die Bedingungen höherer Schulanstalten

übertragen. Hinzu kommt, daß von Gropius auch der Einheitschulgedanke aufgegriffen und weiterentwickelt wurde.

Hinsichtlich der Kunsterziehung sollte vom Kindergarten aus über die Grund-, Mittel- und berufsbildenden Schulen nach einem einheitlichen Prinzip ausgebildet und erzogen werden. Das Kind, später der Schüler, sollte zu Kunstverständnis und Kunstproduktion befähigt werden. Der Bauhausabsolvent sollte in der Lage sein, das gesellschaftliche Leben durch seine Produkte schöpferisch zu bereichern.

Daher galt es, am Bauhaus solche Bedingungen zu schaffen und solche Aufgabenstellungen zu finden, daß sich die schöpferischen Kräfte frei entfalten konnten.

2.1. Der Vorkurs

Dem obengenannten Ziel diene in besonderer Weise der obligatorische Vorkurs. Dieser elementare Unterricht vermittelte Gesetzmäßigkeiten der Gestaltung. Mittels freier Zeichnungen, der Bearbeitung von mitunter ungewöhnlichen Materialien und der Analyse alter Meister sollten sich die natürlichen Begabungen entfalten. Dadurch sollte die Berufswahl erleichtert werden. Die Theorievermittlung blieb im Vorkurs im Hintergrund.

Itten, erster Vorkurslehrer des Bauhauses, durchdrang seinen sehr emotional betonten Unterricht mit wesentlichen Erziehungskomponenten. Trotz gelegentlicher Vorwürfe, seine Methode sei befremdlich, zeitaufwendig, unökonomisch und ließe ein verbindliches Konzept vermissen, lag seiner Arbeit ein solches zugrunde. Jedoch wurde es erst wesentlich später zu einem wissenschaftlichen Theoriegebäude verdichtet.

Sein Prinzip des Wachsenlassens knüpfte an kunstreformpädagogische Gedanken seines ehemaligen Lehrers Professor Cizek an oder war zum Teil weiterentwickeltes Gedankengut von Pestalozzi einerseits und Maria Montessori andererseits. Die Intuition wird Unterrichtsprinzip. Der Lehrer hat die sorgsame respektierende „Gärtnerrolle“² inne, um die heranreifenden Fähigkeiten durch Ermunterung lebensfähig zu machen. Die Führungsrolle des Lehrenden wird nicht prinzipiell negiert. Das große gemeinsame Ziel ist das des Bauhauses. Der Vorkursunterricht ist nach der dem pädagogischen Prozeß innewohnenden logischen Abfolge der Bildungs- und Erziehungsinhalte aufgebaut.

Ittens Lehrmethode ist historisch einzuordnen als eine Auseinandersetzung mit erstarrten akademischen Lehrformen, wobei sie die körperliche und geistige Zerrüttung der Nachkriegsjugend mit berücksichtigt.

Itten orientierte auf echtes *Beobachten*, *Empfinden* und *Denken*. Das *Können* sollte aus *Erleben* und *Erkennen* hervorgehen. Sein Könnenbegriff ist dem Fähigkeitsbegriff Rubinstein³ im Sinne von fähig sein zur Ausübung einer Tätigkeit gleichsetzbar. Mittel zur Herausbildung schöpferischen Könnens fand Itten in bestimmten Methoden des Zeichnens, der Materialstudien und des Gestaltens, die die Phantasie der Schüler besonders anregten. Einige Arbeitsschritte, auf denen zum Beispiel die Materialstudien methodisch aufbauten, sind in gewisser Weise mit modernen pädagogischen Theorien vergleichbar. So entwickelte Galperin⁴, der sowjetische Lerntheoretiker, in den 50er Jahren die Theorie der etappenweisen Her-

ausbildung geistiger Handlungen. Fassen wir den Begriff geistige Handlungen im weiteren Sinn auf, so finden wir gewisse Übereinstimmungen.

Itten läßt in einer 1. Phase nach der Natur *beobachten* und *abtasten* (begreifen). Dabei werden charakteristische Eigenschaften des Materials erkannt, die Beobachtung wird geschult und das Sensibilitätsvermögen entwickelt. Darauf baut in einer 2. Phase die intellektuelle Analyse auf, die über die *verallgemeinernde Abhebung* (3. Phase) zur *eigenschöpferischen Gestaltung* führt (4. Phase). Dieser letzten Phase geht der Prozeß des nach „innen gerichteten Schauens“, das nach Itten für einen Künstler ein sehr wichtiges Moment darstellt, voraus. Galperin geht anfangs einen ähnlichen Weg. Über die eigentliche *materielle Handlung* gelangt er zur *materialisierten Handlung* (Auseinandersetzung mit der Aufgabe nach Abbildern, Modellen usw.). Dieses führt über die *sprachliche Äußerung* (Vergleich, Diskussion u. a.) zum *denkerischen Akt*, zur *Verallgemeinerung* u. a. und schließlich zur *Fähigkeit*, ähnliche geistige Tätigkeiten unter ähnlichen oder leicht veränderten Bedingungen ausführen zu können.

Ich habe nicht die Absicht, hier über die Vergleichbarkeit theoretischer Modelle zu polemisieren. Jedoch ist der Ansatz Ittens, ein künstlerisches Produkt entstehen zu lassen auf der Grundlage von Wissen um den Gegenstand und seine Gesetzmäßigkeiten mittels subjektiven Empfindens, bedeutsam.

Besonders hervorzuheben ist bei dieser Schrittfolge Ittens, daß der Lernende nicht erst in der Endphase selbst tätig wird. Von Beginn an wird *befühlt, experimentiert, verglichen*, die Lösungen werden untereinander *verteidigt*. Der Lehrende wirkt durch indirekte Lenkung.

In dieser Abfolge vom Konkreten zum Abstrakten und wieder zurück zum Konkreten liegt bei Itten – ob bewußt oder unbewußt – ein folgerichtiger pädagogisch-theoretischer Ansatz. Motiviertheit und Engagement waren besondere Merkmale der Bauhausschüler, ebenso wie das freundschaftliche Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden. Der Unterricht wurde methodisch äußerst wirksam durchgeführt.

Ehemalige Schüler sprechen von dem persönlichen Engagement Ittens, der – selbst ergriffen von der Tätigkeit – zum Mitarbeiter im pädagogischen Prozeß wird.

Daß Atmungs- und Entspannungsübungen den Unterricht eröffneten mit dem Zweck, Verkrampfungen und Hemmungen abzubauen, ist heute eine nicht mehr allgemein verwendete Methode. Sie wird aber unter Sonderschulbedingungen mit Erfolg praktiziert. Hier scheint sich Itten nicht nur Impulse aus dem Mazdaismus geholt zu haben. Gerade zu dieser Zeit entwickelte Prof. Joh. Heinr. Schulz in Berlin seine Selbstentspannungsmethode, die in aktualisierter Form heute zur modernen Psychotherapie gehört.

Josef Albers, einer der ersten Jungmeister des Bauhauses, setzte unter Leitung Moholy-Nagys den Vorkurs nach Ittens Weggang 1923 fort. Seine Ziele sind u. a.: „erfindendes Bauen, entdeckendes Aufmerken“. ⁵ Dabei soll eine „maximal ökonomische Form“ des Produktes gefunden werden. Methodisch geht er den *induktiven* Weg wie Itten. Auch er läßt suchen, probieren, erperimentieren. Cognitive Fähigkeiten werden indirekt gefördert. Die Theorie wird nicht vorangestellt, sondern aus der Analyse fertiger Teilprodukte ergeben sich Diskussionen, Vergleiche, Erkenntnisse. Auf diese Weise entstehen wichtige pädagogische Momente, wie zum Beispiel Neugier, Frage-lust, Diskussionsfreudigkeit u. a.. Lösungen werden gefunden, verworfen, neu auf höherer Stufe vorgestellt.

Albers wie Itten sind der Meinung, daß man ermutigen sollte zu *subjektivem Schöpfertum*, auch wenn die Lösung objektiv keinen Neuigkeitswert mehr hat. Aber da sie selbst gefunden wurde, wenn auch über die Versuch-Irrtum-Methode, gibt sie dem Suchenden Selbstvertrauen in die eigene Kraft. Man unterstützt dabei die Persönlichkeitsentwicklung entscheidend.

Dieser Gedanke – von Albers und Itten realisiert – wird heute grundlegend bejaht.

Im Institut für Hochschulbildung Berlin arbeitet seit einigen Jahren eine Forschungsgruppe über Fragen der Fähigkeitsentwicklung im Hochschulstudium der DDR. In ihrer Dissertation zu diesem Thema äußern sich die Autoren Schuster/Steinhardt⁶ zum Wesen des Schöpfertums in folgender Weise:

Es besteht

1. in Beiträgen zum Erkenntnisgewinn anderer (Lehrtätigkeit z. B.),
2. in Beiträgen zur Anwendung vorhandener und bekannter wissenschaftlicher Erkenntnisse unter veränderten Situationen, z. B. in der subjektiven Neuleistung von etwas objektiv bereits Erkannten, – hier finden wir den Gedankengang von Albers wieder,
3. in Beiträgen zur Gewinnung neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden.

Wir identifizieren uns mit dieser Meinung und wissen uns dabei im Gegensatz zu einer Reihe von Theoretikern, die Schöpferisches in jedem Fall an Neuleistungen gebunden sehen wollen. Wir halten die Erweiterung des Begriffsgehaltes für wichtig und der heutigen pädagogischen Praxis für angemessen.

Zusammenfassend möchte ich zum Vorkurs sagen:

Ausgehend vom Bildungs- und Erziehungsziel wurden bestimmte pädagogische Gesetzmäßigkeiten erkannt und bewußt angewendet. Dazu gehören unter anderem auch die Prinzipien der Anschaulichkeit und der Faßlichkeit. Besonderes Augenmerk wurde auf die Entwicklung und Festigung natürlicher Veranlagungen gelegt, die Umweltanforderungen wurden entsprechend dem subjektiven Bedingungsgefüge angepaßt. Die Lernatmosphäre im Vorkurs war von Ermutigung zum Schöpfertum geprägt. Auf den einzelnen wurde ruhig und ausgeglichen eingegangen. Das Entstehende wurde kaum korrigiert, um Mut und Selbstbewußtsein nicht zu hemmen. Die pädagogischen Erfolge dieses Elementarunterrichts waren und sind heute noch sichtbar. Der Vorkurs, getragen durch Itten, Albers und durch die Lehrer Kandinsky, Klee, Schlemmer u. a., wirkte über die Bauhaus-Zeit hinaus und wurde von vielen Kunstschulen, besonders nach 1945, übernommen.

Einzelne Elemente sind zum Beispiel in das Grundstudium von Gestalterschulen, wie Burg Giebichenstein oder der HAB Weimar übernommen worden. Mit viel Fleiß widmen sich zum Beispiel Lehrende und Studenten des 1. Studienjahres der Sektion Architektur grundlegenden Farb- und Gestaltungsstudien, die dann in einer ersten großen komplexen Entwurfsaufgabe angewendet werden.

2.2. Ergänzende Bemerkungen zum pädagogischen Klima am Bauhaus

In Ergänzung zu den eingangs formulierten Positionen sollen einige Aspekte des pädagogischen Bedingungsgefüges am Bauhaus untersucht werden. Dabei interessiert im besonderen Maße das pädagogische Gesamtklima.

Von führenden Didaktikern aus der DDR und der Sowjetunion wurde ein solches Bedingungsgefüge entwickelt, das in seiner Gesamtheit dazu beiträgt, Schöpferisches freizulegen und den Menschen in seiner ganzen Vielfalt zu formen. Folgende Einzelelemente sind danach unabdingbare Voraussetzungen:

1. Es gehört dazu, daß eine Atmosphäre geschaffen wird, in der Ordnung und Disziplin herrschen und in der Zeit zum Überlegen gegeben wird.
2. Es ist wichtig, ein positives Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden zu entwickeln. Dies muß auf Vertrauen in die Leistungsbereitschaft und in die Leistungspotenzen basieren.
3. Weiterhin ist es wichtig, eine solch schöpferisch rege Atmosphäre zu schaffen, die Freude am Denken und Fragen begünstigt.

4. Es muß gewährleistet werden, daß auf aktive und dadurch häufig unbequeme Lernende eingegangen wird, die sehr viele Fragen beantwortet haben wollen.⁷

Nach Aussagen ehemaliger Bauhausschüler und belegt durch eine Vielzahl von Dokumenten förderte das pädagogische Klima am Bauhaus, gemessen an obigem Bedingungsgefüge, entscheidend die Motivation und aktive Tätigkeit und Bereitschaft der Schüler.

Ich möchte diese Behauptungen thesenförmig an einzelnen Beispielen belegen.

1. Eine solide handwerkliche Ausbildung während der dreijährigen Unterrichtszeit gewährleistete, daß der Bauhausabsolvent mit seiner Kenntnis vom Material und vom Arbeitsgang die industrielle Produktion seiner Zeit künstlerisch beeinflussen konnte.
2. Die Lehre in den Werkstätten war nicht Endzweck, sondern pädagogisches Mittel.
Sie war nicht starr, sondern verlangte schöpferisches Tun.
Sie gab Freiheiten, verlangte aber gleichzeitig straffes Studieren.
Sie war lebendig durch die pädagogische Meisterschaft der Lehrenden.
Sie war sachlich orientiert auf die Bereitstellung neuer Standards für die industrielle Serienproduktion und ökonomisch durchdrungen vom Sparsamkeits- und Qualitätsprinzip.
Erziehungs- und Bildungsziele stellten eine Einheit dar.
Den Zielen waren adäquate Inhalte zugeordnet.
3. Der Gemeinschaftsgedanke gab dem Bauhaus das Gepräge.
Mag er zunächst aus einer Kampfposition gegen überholte Ausbildungsprinzipien, gegen ästhetisches und kulturpolitisches Unverständnis breiter Kreise der Bevölkerung hervorgegangen sein – seine Wurzeln lagen tiefer. Ein gemeinsamer Gedanke, der Bau als Endzweck der verschiedenen Künste, vereinigte Lehrende und Schüler.
4. Das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden entwickelte sich am Bauhaus unter dieser gemeinsamen Zielstellung zusehends positiv. Es war ein gemeinsames Lernen, ein gemeinsames Leben und gemeinsam sinnvoll verbrachte Freizeit. Nicht selten erlebten Schüler den Lernprozeß der Lehrenden. Ständig erfolgte gleichberechtigter Gedankenaustausch über Gestaltungsfragen und Lösungsansätze.
O. Schlemmer setzte sich zum Beispiel während des Aktzeichnens mitten unter die Schüler und ließ seinen Entwurf anonym in die Auswertung einbeziehen. Ähnlich machten es Itten und Kandinsky. Itten zum Beispiel ließ sich verbal die Zeichnungen der Schüler erklären und setzte den Sinn zeichnerisch um. Beide Lösungen wurden dann hinsichtlich des unterschiedlichen Sinngehaltes verglichen und gewertet.

Ein anderes Beispiel:

Paul Klee soll nach Aussagen von Helene Schmidt-Nonne nach einer im Unterricht gegebenen anspruchsvollen wissenschaftlichen Begründung einer Problemlösung gesagt haben: „Hier bietet sich eine Möglichkeit an. Ich bediene mich ihrer übrigens nicht“.

Viele solcher Beispiele könnten herangeführt werden. Sie alle zeigen: am Bauhaus wurde nicht kopiert, es wurde gedacht, experimentiert, verworfen, verglichen und schließlich schöpferisch gestaltet. Der Lehrende provozierte dort, wo sich Trägheit bemerkbar machte. Nur so konnten schöpferische Lösungen entstehen.

Gropius schätzte ein, daß der Lehrende am Bauhaus über die Maßen gefordert war, ohne daß er eine ausreichende Vergütung für sein Engagement erhielt.

Ludwig Grote stellte fest:

„Die Atmosphäre am Bauhaus war stets erregt. Jeder war mit seiner Sache zutiefst beschäftigt, neue Gedanken brodelten“.⁸

Für die Lehrer waren es mitunter unbequeme Situationen. Sie wurden ständig mit anspruchsvollen Fragen konfrontiert, hatten Antworten oder Denkanstöße zu geben.

Um die Gesamtentwicklung der Schüler allseitig beeinflussen zu können, wurde am Bauhaus die ganze Breite musischer Erziehung verwirklicht. Wissenschaftliche und künstlerische Vorträge ergänzten den Unterricht, Lehrer und Schüler musizierten, malten und spielten Theater in ihrer Freizeit. Daß man sich auch gemeinsam freuen und entspannen konnte, sind Tatsachen. Bekannt sind die Bauhaussfeste, die Kostümfeste, bei denen die künstlerische Phantasie keine Grenzen kannte. Bekannt sind volkstümliche Umzüge mit Lampions, zum Beispiel anlässlich der Bauhauswoche und zu anderen Gelegenheiten. Es gab gleichermaßen Feste und Feierlichkeiten, die im Rahmen des Bauhauses selber blieben, andererseits aber auch solche, die bewußt die Bevölkerung mit einbezog und den Kontakt zu ihr erweiterte.

Aus Hinweisen und Dokumenten geht auch hervor, daß solche Veranstaltungen nicht spontan durchgeführt wurden, sondern daß sich Lehrer und Schüler bis hin zu Gropius selbst um deren organisatorische und inhaltliche Vorbereitung intensiv bemühten.

Dieses Lehrer-Schüler-Verhältnis spielte also im Gesamtprozeß des Bauhauses eine sehr wichtige, vielleicht überhaupt die wichtigste Rolle hinsichtlich unserer Fragestellung: Entwicklung schöpferischer Fähigkeiten.

5. Zuletzt seien noch einige Fakten aneinandergereiht, die das Bauhausklima fördernd beeinflussen:
 - Die Mitbestimmung der Studierenden im Bauhausrat in fachlichen und allgemeinen Fragen,
 - die Bemühungen um den weniger bemittelten Schüler, dem durch Freitisch, Lehrgeldfreiheit und durch Bezahlung seiner hergestellten Exponate die größte Unterhaltssorge genommen wurde.
In den Archivmaterialien ist nachlesbar, wie zum Beispiel die Verteilung des Erlöses einer Kinderspielzeugverkaufsaktion zu Weihnachten 1919 leitungsmäßig gesteuert wurde.
 - Spenden von Bauhauslehrern und begüterten Studenten in nicht unbeträchtlicher Höhe als Zeichen der Verbundenheit mit der Schule.
 - Der hohe Anteil der weiblichen Schüler am Bauhaus zeigt, daß ein sehr wesentlicher Gedanke der Reformpädagogik am Bauhaus realisiert wurde. Gemessen an vergleichbaren künstlerischen Lehranstalten lag das Bauhaus mit seinem Frauen-Anteil an der Spitze.

Vergleichen wir die Beispiele mit den einzelnen Punkten des Bedingungsgefüges, so ergibt sich, daß durch das pädagogische Klima am Bauhaus Voraussetzungen gegeben waren, die im hohen Maße sowohl bei Schülern als bei Lehrern schöpferische Aktivitäten herausbildeten.

Das sind Tatsachen, die uns Hochschulpädagogen – auch an der HAB Weimar sind drei Hochschulpädagogen tätig – zeigen, daß man sich noch intensiver mit Fragen der Methodik des Bauhauses zu beschäftigen haben wird.

Dabei sind natürlich die veränderten gesellschaftspolitischen Bedingungen zu sehen. Nicht alles, was am Bauhaus zum Erfolg führte, kann heute übernommen werden. 60 Jahre sind eine lange Zeit. Vieles hat sich verändert. Unser Ausbildungssystem in der DDR ist materiell abgesichert. Allerdings setzen wir gegen die überschaubare Größe des Bauhauses (bis 1924 waren 532 Schüler eingeschrieben) Tausende von Studenten, pro Matrikel und Sektion mitunter mehr als 100. Unsere Lehrer sind in der Regel keine Künstler oder selbständige Architekten. Sie sind in erster Linie Fachmethodiker und wissenschaftliche Forscher. Auch messen wir heute der Führung durch den Lehrenden mehr Bedeutung bei, ohne auf die Selbständigkeit der Schüler zu verzichten. Aber trotz veränderter politisch-

pädagogischer Tatsachen und theoretischer Positionen sind wir interessiert, sehr exakt die Ursachen für das hohe Engagement und für die hohe Produktivität des Bauhauses zu erforschen.

Abschließend möchte ich auf die Worte von Claude Schnaidt eingehen:

„Es gibt keine Praxis der Pädagogik ohne pädagogische Theorie und keine Erziehung ohne günstige Umwelt zum Erziehungsakt.“¹

Das Bauhaus hatte jedoch in den ersten Jahren ohne eine pädagogisch detaillierte und systematisierte Ausbildungskonzeption auszukommen. Wenn also mehr praktisch gehandelt, als theoretisch konzipiert wurde – wie erklären sich dann die Erfolge?

Sind sie zu verstehen als Resultat der Auseinandersetzungen mit allgemeinen und kunstpädagogischen Reformbestrebungen der damaligen Zeit?

Lag es daran, daß die Nachkriegsjugend nach neuen Entwicklungsmöglichkeiten hungerte und daher von so großer Bereitschaft geprägt war?

Spielen ökonomische und politische Probleme die Hauptrolle?

War das Bauhaus ein im weitesten Sinne zu bezeichnendes gelungenes pädagogisches Experiment?

Ich meine, daß all diese Fragen es wert sind, durch weitere vertiefende Studien untersucht und beantwortet zu werden.

Literatur

¹ Schnaidt, Claude: Wissenschaftliche Zeitschrift der Hochschule für Architektur und Bauwesen Weimar, Heft 5/6 1976, S. 496 ff.

² Itten, Johannes: Aus meinem Unterricht (1939). Herausgegeben von W. Rotzler, Zürich, 1972, S. 243 ff.

³ Rubinstein, S. L.: Grundlagen der allgemeinen Psychologie. Berlin, Volk und Wissen Verlag, 1961, S. 789

⁴ Galperin, P. J.: Probleme der Lerntheorie. Berlin, Volk und Wissen Verlag, 1972, 6, 33 ff.

⁵ Albert, Josef: Werklicher Formunterricht. In: Bauhaus Nr. 2/3, 1928

⁶ Schuster, B.; Steinhardt, B.: Fähigkeitsziele im Hochschulstudium. In: Studien zur Hochschulentwicklung Nr. 74, 1977, Berlin, S. 27

⁷ Jantos, W.: Entwicklung des schöpferischen Denkens und problemhafter Unterricht. Berlin, Volk und Wissen Verlag, 1978

⁸ Grote, L.: Katalog der Bauhaus-Ausstellung. Stuttgart, 1968, Vorwort